

LES RAPPORTS À L'INSTITUTION SCOLAIRE DE FAMILLES POPULAIRES DANS LES MONDES RURAUX CONTEMPORAINS

Lorenzo Barrault-Stella

Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) | « *Agora débats/jeunesses* »

2014/2 N° 67 | pages 21 à 36

ISSN 1268-5666

ISBN 9782724633429

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2014-2-page-21.htm>

Pour citer cet article :

Lorenzo Barrault-Stella, « Les rapports à l'institution scolaire de familles populaires dans les mondes ruraux contemporains », *Agora débats/jeunesses* 2014/2 (N° 67), p. 21-36.

DOI 10.3917/agora.067.0021

Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).

© Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.). Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Les rapports à l'institution scolaire de familles populaires dans les mondes ruraux contemporains

Lorenzo Barrault

Au-delà de leur richesse et de leur hétérogénéité, les sociologies de l'éducation et de la jeunesse se sont surtout focalisées sur l'étude des contextes urbains. On en sait toutefois beaucoup moins sur les jeunes des milieux ruraux en dépit de l'existence, de longue date en France, d'une sociologie rurale relativement autonome par rapport aux autres spécialités de sciences sociales. Des recherches récentes ont cependant permis de normaliser l'étude des groupes sociaux des espaces ruraux en général et des jeunes des classes populaires en particulier (Renahy, 2005). Dans le prolongement de ces travaux, on peut s'interroger sur les usages de l'institution scolaire, les attentes éducatives et les divers engagements autour de l'école des familles vivant en milieu rural, notamment dans l'enseignement primaire, tant l'on sait que ce niveau est porteur d'inégalités (Baudelot, Establet, 1975).

Ces matériaux et la posture compréhensive adoptée ont permis de saisir les invariants et les différences dans l'appréhension de l'école primaire par des familles vivant en milieu rural et appartenant à différentes fractions des classes populaires (Schwartz, 1998). En donnant la parole à des pères et des mères confrontés au quotidien à des écoles de village, on se donne les moyens de saisir la complexité des rapports à l'institution, des attentes scolaires et des intérêts éducatifs de parents vivant dans les mondes ruraux qui sont rarement au cœur des travaux sociologiques. Ce faisant, on souhaite également contribuer à l'étude de la manière dont les trajectoires sociales – de familles populaires pour le cas étudié – et les contextes locaux – en l'espèce, une campagne peu densément peuplée et relativement isolée des institutions – se rencontrent pour façonner les comportements.

Les rapports à l'école des familles populaires observables en milieu rural sont loin de se réduire à une distance, à une dépossession ou à une délégation aux acteurs de l'institution scolaire, même si de telles

attitudes sont parfois observables (par exemple Périer, 2005). Il convient donc classiquement de se placer entre « légitimisme » et « relativisme culturel » (Grignon, Passeron, 1989) pour mettre en exergue les ambivalences de la manière d'appréhender l'école, qui peuvent relever de phénomènes de domination tout en témoignant de l'autonomie relative des cultures populaires. Si les familles rencontrées ont en commun d'être intéressées par les enjeux éducatifs, la structuration interne des classes populaires contemporaines induit une pluralité de rapports à l'institution scolaire selon les trajectoires sociales, les ressources et l'insertion dans des réseaux de sociabilités au sein de ce territoire rural.

DES CLASSES POPULAIRES RURALES INTÉRESSÉES PAR LES ENJEUX SCOLAIRES

À l'encontre d'une vision misérabiliste et souvent « urbano-centriste », les parents rencontrés sont largement intéressés par la scolarité de leurs enfants et investissent dans l'institution scolaire. Caroline, une employée contractuelle de la communauté de communes travaillant dans des cantines publiques, non diplômée, âgée de 34 ans, en couple avec un ouvrier agricole et habitant dans un petit village de moins de 200 habitants, explique par exemple : « C'est très important l'école, il faut y aller le plus longtemps possible parce que ça donne un bagage aux enfants et ça leur permet de s'en sortir dans la vie. » De telles attentes envers l'école sont également exprimées par d'autres familles populaires, moins dotées et également situées en milieu rural. Gilbert, fils d'ouvrier de 35 ans, sans emploi comme sa femme, dépourvu de titres scolaires, vivant en logement social et grâce aux minima sociaux, dont les deux fils sont suivis par un éducateur spécialisé, et qui connaît des problèmes de santé, raconte :

« Tu vois l'école, c'est un truc fondamental, c'est ça, fondamental. Je veux le meilleur pour mes gosses, et c'est pas parce que j'ai pas fait d'études ou parce qu'on a des problèmes de fric avec ma femme – parce que ça, on en a c'est vrai – qu'on s'en fout de tout ça. Nous, on veut que nos enfants fassent des études et aient une belle carrière. Qu'ils soient mieux que nous, quoi ! »

Il ne s'agit pas de cas isolés¹ et, malgré des variations entre les enquêtes, l'ensemble des familles rencontrées ont fait état, à un moment ou à un autre, de leur intérêt pour la scolarité et la réussite de leurs enfants. Ainsi, par contraste avec les familles d'agriculteurs observées par Claude Grignon dans les années 1960 (Grignon, 1969), les classes populaires vivant en milieu rural dans le contexte contemporain d'injonctions

1. L'école communale constitue pour les jeunes ruraux un lieu important de formation des sociabilités (Renahy, 2005).

Méthodologie

À l'occasion d'une étude relative à la fermeture de classes dans les mondes ruraux, une enquête qualitative d'une année a été menée au sein d'un territoire anonymisé*. Le Germanois, espace d'environ 190 000 hectares classé « zone de revitalisation rurale », est caractérisé par un enclavement relatif au sein du territoire français**. Il n'en connaît pas moins, comme nombre d'espaces ruraux contemporains, des transformations sociologiques importantes : déclin du nombre d'agriculteurs, renouvellement des milieux populaires ruraux et de la petite bourgeoisie locale, hausse du chômage liée aux transformations de l'industrie et des services locaux, etc. (Mischi, Renahy, 2008). Le Germanois présente aussi une très faible densité démographique [entre 6 et 26 hab/km²] et connaît un déclin quasi continu de sa population qui s'est accentué dans la période récente : ce territoire a perdu 16 % de sa population depuis le début des années 1980 alors que celle du département augmentait de 5 %*** et celle nationale d'environ 17 % à la même période. Depuis plusieurs années, dans ce contexte de déclin démographique, les autorités académiques ont tendance à fermer des classes, parfois des établissements. Au moment de l'enquête, en 2012-2013 et comme les années précédentes, certaines de ces fermetures ont donné lieu à des contestations collectives localement comme dans d'autres zones rurales peu denses (Alpe, Fauguet, 2008).

Questionnant l'importance éventuelle de l'action publique sur les socialisations des jeunes populaires et sur les modes de vie de leurs familles, l'enquête a donné l'opportunité de rencontrer divers parents d'élèves, particulièrement au sein des classes populaires. Cette recherche a permis ainsi d'étudier les spécificités de ce type de contexte rural – caractérisé notamment par un éloignement des institutions, le poids des relations d'interconnaissance, et des rapports personnalisés aux enseignants de village (Grignon, 1969) – en matière d'appréhension populaire de l'école qui étaient jusqu'alors beaucoup mieux documentées concernant les milieux urbains et périurbains (par exemple Thin, 1998). Pour questionner les relations de ces familles à l'école primaire, on s'est appuyé sur une dizaine d'entretiens approfondis semi-directifs (parfois répétés) et de nombreuses discussions informelles qui eurent lieu lors du travail de terrain. La sélection des interviewés a été guidée par la recherche d'une diversité de familles populaires en ce qui concerne leurs trajectoires, leurs ressources, leurs sociabilités et leurs expériences scolaires. D'autres sources, comme des archives de collectifs de parents ou des entretiens avec des enseignants, des élus locaux et des agents de l'administration scolaire, fournissent aussi des éléments sur les relations que ces familles entretiennent avec l'institution.

* Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une ethnographie collective, intitulée « Encadrement et sociabilité des mondes ruraux » (ESMR) et coordonnée par Gilles Laferté, Julian Mischi et Nicolas Renahy (CESAER-INRA Dijon). Je remercie Nicolas Renahy pour ses remarques, comme toujours stimulantes, sur une version antérieure de ce texte.

** Aucune ligne de train et aucune autoroute ne le traverse, seuls des bus départementaux permettent de s'y déplacer en transports en commun.

*** Données INSEE et issues de l'enquête ESMR.

généralisées à l'investissement scolaire semblent largement converties aux enjeux de l'institution.

De telles déclarations d'intérêt sont d'ailleurs accompagnées de diverses pratiques concrétisant leurs investissements dans les jeux scolaires. Caroline suit par exemple quotidiennement le carnet de correspondance de ses enfants, les fait réviser leurs leçons chaque semaine le dimanche matin, et se rend à toutes les réunions parents-professeurs. De même, Gilbert est décrit en ces termes par l'enseignant de CE2 de son fils aîné :

« Lui, il a beaucoup de problèmes, avec l'alcool notamment, et tout le monde sait ça. Mais ça veut pas dire qu'il se moque de la scolarité de ses enfants. Il vient me voir presque toutes les semaines à la sortie pour me demander si son fils suit bien et si les devoirs ont bien été faits. »

À l'image de travaux relatifs aux écritures populaires (Lahire, 1995), les matériaux collectés en milieu rural battent ainsi en brèche le mythe de

Cet investissement scolaire des classes populaires vivant dans les mondes ruraux atteste néanmoins que l'école est une institution au cœur de leurs intérêts sociaux et de leur stratégie de reproduction.

« la démission parentale des classes populaires », y compris de certaines fractions parmi les moins stables et les plus en difficulté comme la famille de Gilbert. Les classes populaires observables dans les mondes ruraux, comme celles situées en milieux urbains ou périurbains (Thin, 1998), n'ont pas « démissionné » sur le plan éducatif et ne sont pas totalement « dépassées » par les enjeux scolaires concernant leurs enfants. Dans la période contemporaine et

sous l'impulsion, depuis l'après-guerre, de politiques de diffusion de l'enseignement accompagnée d'un déclin des opportunités d'insertion professionnelle localisée (Masson, Suteau, 2010), ces groupes sociaux dominés investissent dans l'école et sont engagés dans les compétitions scolaires (Poullaouec, 2010 ; Delay, 2011). Cela ne signifie toutefois pas que ces familles populaires rurales soient « à armes égales » avec les groupes sociaux les mieux dotés, comme la petite bourgeoisie locale qui entretient un rapport de plus grande proximité avec la culture légitime. Cet investissement scolaire des classes populaires vivant dans les mondes ruraux atteste néanmoins que l'école est une institution au cœur de leurs intérêts sociaux et de leur stratégie de reproduction². Il faut préciser que, comme dans d'autres contextes pas nécessairement ruraux

2. Soit un « ensemble de pratiques phénoménalement très différentes par lesquelles les individus ou les familles tendent, inconsciemment et consciemment, à conserver ou à augmenter leur patrimoine et, corrélativement, à maintenir ou améliorer leur position dans la structure des rapports de classe » (Bourdieu, 1979, p. 145).

(Dechaux, 2007), ce sont généralement les mères de ces familles qui ont tendance à prendre en charge les tâches éducatives.

Au-delà de ces convergences entre les cas rencontrés, les différenciations internes des classes populaires rurales contemporaines introduisent des variations dans les rapports à l'école et les pratiques éducatives des parents. De petites différences sociales, par exemple au niveau de la carrière scolaire des parents, du statut ou de la configuration familiale, produisent parfois de grands écarts dans la façon d'appréhender l'institution scolaire. Sans prétention d'exhaustivité, les matériaux qualitatifs permettent de distinguer, sur un continuum, trois cas exemplaires de rapports à l'école, constituant autant de pièces d'une mosaïque qu'on pourrait étendre à d'autres trajectoires et positions sociales (Becker, 1986).

LE SURINVESTISSEMENT ÉDUCATIF DES STRATES STABILISÉES DES MILIEUX POPULAIRES

C'est tout d'abord dans les fractions les mieux dotées et stabilisées des classes populaires observables en milieu rural que l'on rencontre des parents parmi les plus investis dans la scolarité de leurs enfants. Ainsi, les familles disposant de revenus réguliers, dont les parents ont parfois obtenu un baccalauréat ou accédé à des filières courtes de l'enseignement supérieur (BTS, DUT), et qui surtout bénéficient de statuts professionnels (employés de la fonction publique, travailleurs du privé non précaires) et conjugaux (en couple depuis plusieurs années) relativement stables, sont celles qui ont sans doute le plus d'attentes vis-à-vis de l'institution scolaire. Tout se passe comme si leur position relativement favorisée au sein des milieux populaires locaux les autorisait à entretenir de forts espoirs d'ascension sociale par l'école (Beaud, Pialoux, 1999). Elles font preuve d'un surinvestissement éducatif pour leurs enfants et les enjeux scolaires sont susceptibles de générer chez elles d'importantes tensions. Les mères de ces familles populaires sont aussi parmi les plus visibles localement, les plus facilement mobilisables pour le sociologue, et les plus engagées autour des activités de l'école communale.

Issue d'une ancienne famille ouvrière très implantée localement, Christelle, 36 ans, titulaire d'un BTS de secrétariat, en fournit une illustration. Elle travaille depuis douze ans dans une enseigne de la grande distribution où, tout en gardant un statut d'employée, elle a gravi quelques échelons : elle est mariée à un mécanicien exerçant dans le même garage depuis plusieurs années. Ce couple stable a deux filles scolarisées dans l'école primaire du village. Christelle est connue de tous dans la commune mais aussi aux alentours, notamment au sein de la principale ville du Germanois. Du fait de l'ancienneté de sa famille

dans la région et de son insertion dans de multiples réseaux de sociabilités, elle dispose comme d'autres parents aux caractéristiques relativement similaires d'un important capital d'autochtonie³. Christelle est élue représentante des parents d'élèves depuis six ans dans l'école primaire et a dirigé pendant quatre ans « l'amicale des parents ». Outre le suivi appuyé et quotidien de la scolarité de ses filles, elle participe systématiquement à l'ensemble des activités collectives locales (kermesses, sorties scolaires, réunions de famille, manifestations autour de l'école, etc.). Loin de s'en remettre complètement aux acteurs de l'Éducation nationale, Christelle et son mari entretiennent un rapport très investi à l'institution scolaire et en ont des attentes élevées :

« C'est extrêmement important que l'école marche fort pour les filles [...] pour leur épanouissement personnel, leurs copains et tout, mais aussi pour ce qu'elles apprennent et qui leur permettra par la suite de faire de longues études ou, au moins, les études qui leur plaisent. »

Leur fort engagement par rapport à l'école, permis par leurs ressources relativement élevées en regard de celles dont disposent la majorité des classes populaires locales, les conduisent dans le même temps à éprouver une certaine anxiété pour la scolarité et l'avenir de leurs filles. Ainsi, quand des difficultés scolaires se présentent, Christelle tente de « compenser » en surinvestissant la scolarité de ses enfants, que ce soit en « faisant travailler [sa cadette] tous les jours comme une folle » lorsque celle-ci a du mal à apprendre à lire en CP, ou en prenant rendez-vous avec le maire lorsque l'enseignant a « fait rater à [s]a fille deux heures d'une leçon en la mettant au coin⁴ ». Les tensions en cas de problèmes à l'école semblent ainsi à la mesure de l'investissement éducatif quotidien. Le cas précité de Caroline, employée dans des cantines publiques, en couple avec un ouvrier agricole, fortement ancrée localement et ayant fait un passage à l'association de parents, va dans le même sens. Appartenant aux fractions stables des classes populaires locales, disposant de revenus réguliers et d'un emploi pérenne, elle investit beaucoup dans les tâches éducatives, connaît très bien les enseignants du village, participe régulièrement aux activités scolaires et accorde un fort intérêt à l'école dans la perspective de la réussite sociale de ses enfants. Mais ses attentes élevées dans l'institution scolaire provoquent dans le même temps d'importantes inquiétudes pour l'avenir en cas de difficultés.

3. À la suite de Jean-Noël Retière (2003), Nicolas Renahy définit ce capital social populaire comme « l'ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux localisés » (Renahy, 2010, p. 9).

4. Pour ces strates stabilisées des classes populaires aujourd'hui largement converties aux enjeux scolaires, on est donc loin des relations de respect généralisé du point de vue des enseignants décrites par Claude Grignon (1968) dans les milieux agricoles des années 1960.

Si les ambitions scolaires de ces familles appartenant aux strates relativement stables des milieux populaires ruraux sont importantes, elles sont dans le même temps relativement modestes : contrairement aux parents de la bourgeoisie locale, Christelle, par exemple, ne vise pas pour l'avenir les établissements et les filières les plus prestigieux :

« Je veux le mieux pour mes gamines, mais c'est pas forcément les filières les plus cotées. J'espère qu'elles iront à la fac parce qu'aujourd'hui c'est devenu obligé, mais bon tant qu'elles y ont un diplôme qui leur permet de bosser, c'est l'essentiel. Faut que ça leur plaise aussi⁵. »

Pour Christelle comme pour d'autres cas appartenant aux fractions stabilisées des classes populaires, les fortes attentes scolaires et de mobilité sociale par l'école s'accompagnent d'une ambition mesurée qui rappelle les phénomènes d'autoélimination scolaire des familles populaires (Bourdieu, 1974) mais, en l'espèce, au niveau de l'enseignement supérieur.

Un tel rapport investi à l'institution scolaire, articulant inquiétudes et espoirs mesurés d'ascension sociale par l'école, se retrouve chez différentes familles situées dans les strates relativement stables des classes populaires observables dans ce contexte rural. Ce sont ces parents, parmi ceux des catégories populaires, que l'on retrouve le plus régulièrement dans les associations locales ou les collectifs mobilisés autour d'enjeux scolaires, à l'image de ceux qui s'opposent aux fermetures de classes rencontrés au cours de l'enquête. Par exemple, Céline, aide-soignante depuis plusieurs années dans une maison de retraite, titulaire d'un baccalauréat professionnel, en couple avec un employé du service public en restauration collective, a été élue représentante des parents d'élèves et s'est mobilisée contre la suppression de l'école de son village en 2012. Elle entretient le même type d'attentes élevées, vit le même surinvestissement et les mêmes tensions autour de l'institution scolaire que Christelle. Les engagements de ces parents dans des actions collectives peuvent être rapprochés de leur capital d'autochtonie et de leur position relativement favorisée parmi les familles populaires locales qui les autorisent à espérer pour l'avenir une amélioration des conditions de vie de leurs enfants par le biais de la réussite scolaire. En dehors de ces parents sans doute les plus mobilisés autour des écoles de village, d'autres familles populaires sont intéressées à leur manière à la scolarité de leurs enfants.

Le rapport à l'institution scolaire cristallise aussi des enjeux de positionnement social et d'entretien des sociabilités.

5. Ce type d'aspiration scolaire est récurrent dans les milieux populaires contemporains (Patheta, 2012).

LA DÉLÉGATION INVESTIE ET L'ENTRETIEN DE SOCIABILITÉS DE PARENTS PEU DOTÉS

Un autre type de relation à l'institution scolaire observé parmi les classes populaires rurales concerne des familles moins bien dotées économiquement et culturellement, dont la situation est moins stable que celle des parents précédemment évoqués, mais qui ne sont pas parmi les plus précaires. Ces parents sont dans une position intermédiaire dans l'espace des milieux populaires du Germanois : ils n'appartiennent ni aux strates les plus stabilisées ni aux franges les plus en difficulté. Pas ou peu diplômés, ces pères ou mères disposent d'un emploi précaire, alternant des phases d'inactivité et de travail à temps partiel. Leurs expériences personnelles de l'école, pas nécessairement malheureuses (sous l'angle de la formation de relations sociales durables par exemple) mais qui ne se sont pas soldées par une réussite, les inclinent à considérer l'institution comme un point de passage obligé dont la rentabilité est toutefois incertaine. Leur relation à l'école tend aussi vers une délégation non aveugle aux acteurs de l'institution, teintée d'un suivi scolaire régulier mais sans grande illusion pour l'avenir. Pour ces parents, l'école doit surtout permettre à leurs enfants d'apprendre à « se débrouiller », voire à obtenir un emploi leur permettant de bénéficier de ressources économiques régulières. La recherche d'une certaine stabilité sociale, qui leur fait pour le moment défaut, semble centrale dans une telle façon d'appréhender l'école. Ces parents s'impliquent dans la scolarité, ils font confiance aux enseignants lorsqu'ils les connaissent, mais ils ne s'autorisent pas à anticiper une importante promotion de la situation sociale de leurs enfants. Il s'agit donc d'un rapport à l'école à la fois investi, de délégation et sceptique.

Muriel, 38 ans et mère de trois garçons, constitue un cas exemplaire. Ses parents étaient agriculteurs dans une région éloignée du sud de la France où elle a grandi ; elle est « montée » dans le Germanois pour suivre son ex-mari, chauffeur routier dont l'entreprise était basée dans un village proche de leur domicile. Dernière d'une fratrie de quatre enfants, elle n'a été à l'école que jusqu'à 17 ans, âge auquel elle a quitté le lycée après avoir redoublé une seconde fois sa seconde générale. Elle ne garde pourtant pas de souvenir amer de sa scolarité, expliquant qu'elle a « beaucoup rigolé » et rencontré sa meilleure amie (aujourd'hui sans emploi) au collège. Muriel a travaillé comme saisonnière agricole pendant une dizaine d'années, puis connu une période assez longue d'inactivité, vivant d'allocations sociales et du maigre salaire de son mari. Elle se sépare de ce dernier en 2007, l'accusant de violence et d'avoir une forte appétence pour l'alcool. Elle vit, depuis, seule avec ses deux fils cadets, le plus âgé ayant quitté le foyer familial,

à 18 ans, il y a quelques mois pour suivre une formation en électrotechnique chez son oncle. L'un de ses fils redouble sa troisième générale et le dernier fréquente l'école à classe unique du village, école menacée de fermeture en 2013. Muriel ne vit que depuis cinq ans dans cette commune d'un peu plus de 200 habitants, mais elle y connaît presque tout le monde et est relativement appréciée localement. Bien qu'elle ne soit pas « du coin », son insertion dans des réseaux de sociabilités locales ne semble pas poser problème. Sa situation professionnelle et économique est cependant très instable. Non diplômée et sans compétence distinctive, elle enchaîne depuis six ans des périodes d'inactivité (faute d'emploi local) et d'autres de contrats temporaires et/ou à temps partiel. Au moment de l'enquête, elle travaillait quatre heures par jour comme serveuse et femme de ménage dans l'hôtel-restaurant du village. Monoparentalité, faiblesse des ressources culturelles, difficultés économiques et instabilité professionnelle caractérisent ainsi le foyer de Muriel, et de telles propriétés vont façonner le rapport à l'institution scolaire de la mère de famille.

Ainsi, Muriel porte intérêt à l'école et place des attentes – même modestes – dans l'institution. Elle estime en particulier que l'on s'y fait « plein de copains » et qu'« on apprend beaucoup de choses, à lire, à compter... et surtout à se débrouiller ». Pour cette mère ayant connu l'échec scolaire, l'école de village permet d'« apprendre à vivre ensemble » et de s'insérer localement. Ses attentes concernent surtout la socialisation, et ses espoirs de réussite sociale par l'école pour ses enfants, bien que réels, sont limités. Elle déclare plusieurs fois que faire des études devrait permettre à ses fils « d'avoir un boulot régulier qui leur plaise au moins un peu ». De plus, adoptant en entretien comme lors de discussions informelles une posture prudente, elle explique ne pas vouloir « se faire de films » et que ses enfants ne sont sans doute « pas destinés à faire de grosses études ». En tendant à « naturaliser » leurs difficultés scolaires, elle les relie volontiers aux siennes : « J'étais une mauvaise élève, je n'aimais pas ça. Mes gosses, c'est pareil, il n'y a rien d'étonnant. » Cela ne l'empêche pourtant pas de répéter chaque soir à son fils en CM1 de faire ses devoirs (celui-ci m'explique ainsi à la sortie de l'école que sa mère est « fatigante avec ça ») et d'écouter son enseignant (qui a fait état à plusieurs reprises durant l'enquête de la confiance que lui porte Muriel). Elle regarde aussi toutes les semaines les notes de celui-ci et s'arrange pour discuter avec l'instituteur régulièrement.

Ne maîtrisant pas la culture scolaire du fait de sa trajectoire, cette mère s'en remet pour partie au professeur, avec lequel elle entretient des relations très personnalisées, pour estimer les compétences et la

« valeur » scolaires de son fils cadet. Elle prend aussi conseil régulièrement auprès de lui sur les comportements éducatifs à adopter. La formule « M. X [l'enseignant] m'a dit de faire » ceci ou cela (en ce qui concerne les devoirs, la communication avec l'enfant, les vacances d'été, etc.) revient à de nombreuses reprises dans les échanges. Sa remise de soi à l'enseignant en matière scolaire a toutefois ses conditions. Elle a une grande estime pour lui – il est connu de tous et enseigne dans l'école du village depuis plus de dix ans – et il l'a beaucoup aidée lors de sa séparation. Cette interconnaissance et ces relations positives sont centrales pour comprendre la confiance qu'elle place dans cet instituteur et qui a ses limites. Elle raconte ainsi :

« Parfois, le prof exagère un peu, le même il peut pas faire tout ce qu'il lui demande, donc je le dispense parfois de certains exercices, surtout en maths où il en chie et je sais qu'il pourra pas s'améliorer. »

Elle prend aussi conseil auprès d'autres mères du village qu'elle connaît par son travail ou par les sorties en ville. Leurs points de vue viennent parfois nuancer celui de l'enseignant, et ainsi relativiser la délégation aux acteurs de l'institution scolaire :

« Quand il a séché un matin pour aller se balader je sais pas où, Mathilde [une amie ouvrière] m'a dit de ne pas écouter le prof parce que lui il me disait de ne pas le punir et de seulement lui expliquer. C'est un peu facile ! Je lui ai mis une bonne rouste ce jour-là et il a été privé de Playstation pendant plusieurs semaines. »

Le fait de s'en remettre à l'instituteur apparaît ainsi partiel et Muriel mobilise en complément d'autres relations sociales – notamment la parentèle – pour définir son attitude parentale.

Cette mère, comme sans doute d'autres aux caractéristiques relativement similaires, ne se désintéresse donc pas de l'école, malgré son éloignement des compétences et des normes véhiculées par l'institution. Il lui importe aussi, du point de vue de l'estime sociale, d'être considérée comme une « bonne mère » par les autres familles malgré les difficultés scolaires de ses enfants. Ses pratiques éducatives relèvent ainsi à la fois des enjeux scolaires pour ses fils et de sa recherche d'honorabilité dans l'espace local : « Pour moi c'est important que les gens sachent que je fais ce que je peux malgré les problèmes. Et ça, tout le monde le voit je crois au village. » On comprend alors, bien qu'elle ne soit pas engagée dans l'association des parents d'élèves et n'ait jamais milité dans aucune organisation, qu'elle accepte de participer aux mobilisations locales contre la fermeture de l'école en 2013 lorsqu'elle est sollicitée par d'autres parents de la commune. Le rapport à l'institution scolaire cristallise aussi des enjeux de positionnement social et d'entretien des socialités. Dans ces fractions peu dotées et instables des classes populaires

rurales, la manière ambivalente d'appréhender l'école relève donc à la fois d'un investissement sceptique pour l'avenir, d'une forme modérée de délégation aux enseignants du village et de recherche d'honorabilité.

LA « REMISE DE SOI » AUX ACTEURS DE L'INSTITUTION SCOLAIRE DES FAMILLES LES PLUS DÉMUNIES

Encore plus bas dans la hiérarchie sociale, d'autres familles appartenant aux fractions les plus démunies des classes populaires observables dans les mondes ruraux entretiennent des rapports à l'école davantage distants et dominés. Les parents dont il est ici question disposent de très peu de ressources économiques, culturelles ou même d'autochtonie, et sont fortement touchés par la précarité. Ils sont caractérisés par un isolement relationnel parfois important au sein du Germanois et sont pris en charge par des administrations de l'État social. Si ces parents ne se désintéressent pas de l'école où sont leurs enfants et peuvent y placer des attentes, les difficultés de leur existence quotidienne les conduisent à ne pas s'investir fortement dans l'institution scolaire et dans les tâches éducatives. Ils s'en remettent donc totalement aux acteurs de l'Éducation nationale, qui sont pour ainsi dire leurs seules ressources dans les jeux scolaires.

Gilbert est un cas exemplaire de ce rapport à l'institution scolaire largement dominé par la délégation à des « professionnels » considérés par ce type de parents comme plus compétents en matière éducative. Issu, comme sa femme, d'une famille d'ouvriers de banlieue parisienne, Gilbert vit depuis une dizaine d'années dans un village d'un peu plus de 200 habitants, depuis qu'on lui a proposé un logement social peu onéreux. Âgé de 35 ans, non diplômé, il dit avoir arrêté l'école en troisième et est sans emploi depuis toujours. Il vit avec sa femme des minima sociaux (ils évoquent « moins de 1 500 euros pour quatre par mois »), même si cette dernière effectue, de temps à autre, quelques ménages et des gardes d'enfants non déclarés pour « arrondir les fins de mois difficiles ». S'ils entretiennent quelques relations locales et sont connus de tous, ces parents sont isolés et plutôt « mal vus » par les autres familles rencontrées au cours de l'enquête, qui les qualifient volontiers de « cas-soc' ». Une mère de la petite bourgeoisie locale (cadre du public) raconte ainsi à la sortie de l'école combien Gilbert serait un « alcoolo fainéant ». Rencontré par l'intermédiaire d'un enseignant qui l'avait convoqué pour un problème de discipline de son fils de 10 ans, ce père parle longuement de ses difficultés relationnelles avec d'autres familles, que ce soit à l'école ou dans son voisinage :

« Les gens, quand t'es pas de chez eux, ils te voient d'un mauvais œil ici.
[...] Pour eux, on est pas assez bien on dirait. »

À l'encontre d'une représentation homogénéisante des classes populaires, leurs rapports à l'école sont cependant pluriels : ils sont largement différenciés selon leurs trajectoires sociales et scolaires, leurs appartenances à telle ou telle fraction plus ou moins stable, leurs sociabilités, et les spécificités du contexte local.

Sur le plan scolaire, il dit avoir arrêté ses études « très jeune, trop sans doute » et en garde un souvenir négatif : « Je n'aimais pas ça du tout, ce n'était pas fait pour moi parce que je m'emmerdais sur ma chaise, même si je sais que c'est important. » Sa femme, rentrée à la maison pendant l'entretien que Gilbert avait refusé d'enregistrer, déclare aussi « détester l'école depuis toute petite même si [elle] ne le di[t] pas trop aux enfants ». Ces parents expriment pourtant des attentes vis-à-vis de l'institution scolaire, qui relèvent à la fois de la réussite de leurs fils dans le futur (qui passe pour eux par l'acquisition d'un statut et de revenus dont ils sont dépourvus) et, au quotidien, de la garde de leurs enfants (« Faut bien les occuper aussi les gamins, ils vont au bahut, ça leur évite de faire trop de conneries. »). S'ils s'intéressent à l'éducation de leurs deux fils, Gilbert et sa femme expliquent aussi à plusieurs reprises « ne pas connaître » le fonctionnement de l'institution et ne pas « caler du tout la plupart des choses qu'on leur [aux enfants] demande d'apprendre ». Faute de maîtriser la culture scolaire légitime et étant confrontés à d'importants problèmes économiques et de santé, ils s'en remettent totalement aux enseignants en matière de scolarité et semblent leur accorder une confiance

presque aveugle : « Si le prof dit que c'est bien, c'est bien, c'est tout, moi je cherche pas plus loin. Lui il sait parce qu'il connaît, il est là pour ça. » Sa « remise de soi » aux enseignants est d'autant plus exacerbée qu'il ne dispose d'aucune autre ressource valorisable dans l'univers scolaire et que, du fait de son faible capital social, personne – si ce n'est l'éducateur spécialisé des services sociaux qui suit la famille, mais qui les voit seulement tous les deux ou trois mois – ne lui donne de conseils en la matière. On voit ainsi que les caractéristiques d'un contexte rural peu peuplé et où les réseaux associatifs sont peu développés pèsent fortement sur la construction de ce rapport à l'école pour les parents les moins insérés des classes populaires. Gilbert rencontre toutefois régulièrement l'enseignant de l'école de village de son fils, notamment à la sortie des classes. Peu importe pour lui l'identité et les caractéristiques de l'instituteur, celui-ci incarne l'autorité scolaire qui « sait ce que doivent faire les gamins pour réussir ». Gilbert dit d'ailleurs n'avoir jamais eu aucun problème avec aucun enseignant du primaire ou du collège de ses deux enfants. Il déclare aussi se moquer du choix d'une école en particulier, que ce soit celle du village ou une autre, « tant qu'il y a des profs et le bus gratuit pour y aller ». Largement liée à l'attention qu'il doit porter par

ailleurs à ses multiples problèmes sociaux et personnels, sa « remise de soi » aux acteurs de l'institution scolaire induit qu'il ne conteste presque jamais leurs décisions. Par contraste avec nombre de parents, il fait par exemple preuve d'une certaine docilité face aux fermetures de classes dans les villages : « Bah, c'est comme ça, s'ils le disent, ils savent ce qu'ils font, moi je cherche pas avec tout ça. »

Ce type de délégation totale à des acteurs scolaires considérés comme « compétents », observable dans les fractions les plus dépourvues des classes populaires, y compris en milieu urbain (Thin, 1998), est difficilement compréhensible par les autres familles de l'espace local, qu'il s'agisse des strates stabilisées des milieux populaires ou de la petite bourgeoisie. Ces parents mieux dotés ont tendance à considérer, souvent sur un mode misérabiliste, cette délégation totale à l'institution comme une forme de démission parentale et de désintérêt pour l'école. Ce sont avant tout des jugements sociaux, aux fonctions distinctives évidentes (notamment pour les familles populaires stables), qui s'expriment dans ces interprétations. L'analyse empirique montre par contraste que cette distance apparente par rapport à l'école de village et cette délégation exacerbée aux enseignants est articulée à des attentes scolaires et à des difficultés sociales importantes. Autrement dit, la concomitance d'un intérêt pour l'institution et d'une grande précarité au quotidien génère une « remise de soi » aux agents de l'institution scolaire, seuls interlocuteurs dont disposent en matière éducative ces familles très peu dotées, vivant en contexte rural et isolées.

En fin de compte, l'enquête de terrain souligne que les familles populaires des milieux ruraux, loin de se désintéresser des enjeux éducatifs, disposent d'attentes scolaires parfois élevées et sont engagées dans les luttes autour de l'institution. À l'encontre d'une représentation homogénéisante des classes populaires, leurs rapports à l'école sont cependant pluriels : ils sont largement différenciés selon leurs trajectoires sociales et scolaires, leurs appartenances à telle ou telle fraction plus ou moins stable, leurs sociabilités, et les spécificités du contexte local. Les diverses appréhensions de l'école mises en exergue conditionnent non seulement les pratiques éducatives des parents au quotidien, mais aussi leurs possibilités d'engagement dans l'institution ou au sein d'actions collectives liées à des enjeux scolaires, par exemple lors de fermetures de classes.

Des travaux avaient déjà montré l'appropriation partielle des enjeux scolaires (Delay 2009) dominants par les catégories populaires en milieux urbains (qui est aussi une appropriation inégale selon les différentes strates auxquelles appartiennent les familles) ou encore la différenciation

des rapports à l'institution en cités périurbaines (Millet, Thin, 2005). L'enquête menée dans une campagne peu peuplée souligne en complément que, dans les contextes ruraux caractérisés par une faible densité et un isolement institutionnel important (faiblesse des structures associatives, fermeture d'écoles, retrait de nombreux services publics), l'insertion éventuelle dans des réseaux de sociabilités et la diversité des relations personnalisées nouées avec les enseignants (Grignon, 1968) expliquent pour une large part les inégalités des rapports populaires à l'école. Dans la période actuelle, les acteurs de l'Éducation nationale continuent ainsi de jouer un rôle majeur dans les rapports à l'institution scolaire des familles populaires des mondes ruraux, notamment de celles les plus dépourvues de ressources d'autochtonie. Les politiques contemporaines de restriction de l'offre scolaire et de concentration des enseignants au sein des mêmes villages pourraient donc encore accentuer les inégalités face à l'institution comme l'isolement des fractions les moins stables des classes populaires.

■ BIBLIOGRAPHIE

ALPE Y., FAUGUET J.-L., *Sociologie de l'école rurale*, L'Harmattan, coll. « Éducatons et société », Paris, 2008.

BAUDELOT C., ESTABLET R., *L'école primaire divise...*, François Maspéro, Paris, 1975.

BEAUD S., PIALOUX M., *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, Paris, 1999.

BECKER H. S., « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, juin 1986, pp. 105-110.

BOURDIEU P., « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, n° 1, vol. XV, 1974, pp. 3-42.

BOURDIEU P., *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, coll. « Le sens commun », Paris, 1979.

DECHAUX J.-H., *Sociologie de la famille*, La Découverte, coll. « Repères. Sociologie », Paris, 2007.

DELAY C., « Le rapport des classes populaires à l'école », in SCHULTHEIS F. (dir.), *Les classes populaires aujourd'hui*, L'Harmattan, coll. « Questions sociologiques », Paris, 2009, pp. 385-433.

- DELAY C.**, *Les classes populaires à l'école*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, coll. « Le sens social », 2011.
- GRIGNON C.**, « L'orientation scolaire des élèves d'une école rurale », *Revue française de sociologie*, n° spécial, vol. IX, 1968, pp. 218-226.
- GRIGNON C., PASSERON J.-C.**, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Gallimard/Seuil, Paris, 1989.
- LAHIRE B.**, *Tableaux de famille*, Gallimard/Seuil, Paris, 1995.
- MASSON P., SUTEAU M.**, « Réinterroger la relation entre école et mobilité sociale. Le cas des enfants d'agriculteurs et d'ouvriers dans l'Ouest », *Sociologie du travail*, n° 1, vol. LII, janvier 2010, pp. 40-54.
- MILLET M., THIN D.**, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France, Paris, 2005.
- MISCHI J., RENAHY N.**, « Pour une sociologie politique des mondes ruraux », *Politix*, n° 83, 2008/3, pp. 9-21.
- PALHETA U.**, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et son public*, Presses universitaires de France, coll. « Le lien social », Paris, 2012.
- PÉRIER P.**, *Écoles et familles populaires*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2005.
- POULLAOUËC T.**, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », Paris, 2010.
- RENAHY N.**, *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*, La Découverte, coll. « Enquêtes de terrain », Paris, 2005.
- RENAHY N.**, « Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèses et usages d'une notion », *Regards sociologiques*, n° 40, 2010, pp. 9-26.
- RETIÈRE J.-N.**, « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, n° 63, vol. XVI, 2003, pp. 121-143.
- SCHWARTZ O.**, *La notion de "classes populaires"*, Habilitation à diriger des recherches en sociologie, Université de Saint-Quentin-en-Yvelines, Versailles, 1998.
- THIN D.**, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1998.

■ L'AUTEUR

Lorenzo Barrault

lorenzobarrault@yahoo.fr

Chargé de recherche au CNRS et membre du SAGE (Sociétés, acteurs, gouvernement en Europe) à l'université de Strasbourg.

Thèmes de recherche : les politiques publiques en éducation ; les comportements éducatifs des différents groupes sociaux ; les rapports aux institutions et au politique des classes populaires.

A notamment publié

BARRAULT L., « Anticipations de l'avenir et différenciation des rapports au politique de jeunes des milieux populaires. Une enquête ethnographique en banlieue », *Politique et sociétés*, n° 3, vol. XXIX, 2010, pp. 97-114.

BARRAULT L., « Une politique auto-subversive. L'attribution des dérogations scolaires », *Sociétés contemporaines*, n° 82, 2011/2, pp. 31-58.

BARRAULT L., *Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire*, Dalloz, coll. « Nouvelle bibliothèque thèses », Paris, 2013.